

特集論文

「考え、議論する道德」授業の展望

The perspective on lessons of "Moral Education through Deliberating and Discussing"

坂本 善光

SAKAMOTO Yoshimitsu

(和歌山大学教育学研究科
教職開発専攻)

中山 眞弘

NAKAYAMA Masahiro

(和歌山大学教育学研究科
教職開発専攻)

宮橋 小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学教育学研究科
教職開発専攻)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：平成 27 年 3 月に小学校学習指導要領、中学校学習指導要領等が改訂された。この改訂を受けて、平成 28 年に文部科学大臣が「考え、議論する道德」への転換を提言され、このことは学校現場において授業改善の方向性に戸惑いが生じた。そこで、小論では「特別の教科 道德」の目標に新たに加えられた「物事を多面的・多角的に考え（中学校：物事を広い視野から多面的・多角的に考え）」の視点を捉え、今後の授業の展望について論述する。

キーワード：「考え、議論する道德」、多面的・多角的、問い返し・切り返し

1. はじめに

1.1. 学習指導要領の改訂について

平成 27 年 3 月に小学校学習指導要領、中学校学習指導要領等の一部改正が行われ、従来の「道德の時間」が「特別の教科 道德」（以下、「道德科」とする）として新たに位置づけられた。

従来の「道德の時間」の目標に記されていた「各教科等との密接な関連や計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」が、「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」に転記された。また、目標が「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」こととされ、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の目標と同一になった。

さらに、「道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深める」ことを学習活動として具体化し「道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え（中学校：物事を広い視野から多面的・多角的に考え）、自己の生き方についての考えを深める学習」と改められ、「道德的実践力を育成する」ことが、具体的に「道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と示された。

道德教育の目標と道德科の目標が同一なものとして示され、また、具体的な学習活動が示されたことにより、道德科の時間確保とともに、「考え、議論する道德」

へと授業が転換されることが求められている。

1.2. 学校現場での困惑

今回の学習指導要領改訂の目玉である「主体的・対話的で深い学び」は、道德科では「考え、議論する道德」の実現だといえるだろう。では、学校現場では何をすればいいのか、具体的なものは示されていない。方法の一つとしては、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」（以下、学習指導要領解説とする）に「問題解決的な学習、体験的な活動など多様な指導方法の工夫をする」と示されているものの、新たな方法を取り入れさえすれば解決することではない。

また、今回の学習指導要領の改訂において、道德科の目標に「物事を多面的・多角的に考え」と付け加えられた。このことは、学習指導要領解説に「よりよく生きるための基盤となる道德性を養うためには、児童が多様な考え方や感じ方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められる。」「物事を多面的・多角的に考える指導のためには、物事を一面的に捉えるのではなく、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすることが大切である。」と説明されている。これこそ、「主体的・対話的で深い学び」そのものではないだろうか。この「多面的・

多角的な考え」を促す授業の実現のためにどうすればいいのか、これまでの授業実践を振り返ることで、授業改善案を提言する。

2. 「黄色いベンチ」の授業実践から分析

2.1. 授業実践内容

本実践は、「黄色いベンチ」（「わたしたちの道徳小学校1・2年生」文部科学省）を使って、平成29年5月に教職大学院授業実践力向上コースの院生Tが小学2年生を対象に実践したものである。

導入では、みんなが使うものには、どんなものがあるのかを発表させ、身の回りにはみんなが使うものがたくさんあることを意識させるように導いていった。

展開では、教師の範読後、

発問①「ベンチの上から紙飛行機を飛ばして遊んでいたとき、二人はどんな気持ちだったでしょう。」

発問②「スカートの泥を落としながら、おばあちゃんはどうなことを思ったでしょう。」

発問③「「はっ」として顔を見合わせた二人はどんなことを考えたでしょう。」

を投げかける。以下、子供たちの発言を記す。

発問①に対しては、

C1：楽しくなってきた。

C2：きのう作った紙飛行機を飛ばしたかった。

C3：自分たちが楽しくて、ほかの人のことは考えていない。

C4：飛ばすのに夢中

発問②に対しては、

C5：女の子、だいじょうぶかな。

C6：だれがベンチをよごしたんやろ。

C7：絶対、あの子供たちがやったんやろ。

C8：まあまああ。

発問③に対しては、

C9：なんで気づかなかったのだろう。

C10：みんなの使うものを大事に使う。

C11：人に迷惑がかかるから次からやめよう。

C12：悪いことして、あの子困っているから。

C13：服が汚れてたいへん。

という発言があった。

その後、「今から自分のことについて考えます。黒板、タイマー、ボール、運動場など、みんなで使うものを自分はこれからどうやって使っていきたいか、プリントに書きましょう。」という活動が入り、「みんなの使うもの⇒ルールやきまりを守る」という板書で終末となった。

2.2. 授業実践から見られる課題

院生Tは、今回が初めての道徳授業であり、資料分析、発問、発言の生かし方等には、多くの課題があ

る。しかし、この授業は、私たちが日常で行っている授業の在り方を振りかえる上で貴重なヒントを与えてくれている。

教育現場では、道徳の授業を行った教員から、「道徳の授業で何を教えたらいいいのか分からない。」「どうしても国語のような読み取りになってしまう。」「最後に教師の押しつけになってしまう。」などの感想を聞くことがある。様々な要因が考えられるだろうが、基本的には院生Tと同質の授業が展開されているのではないかと推察できる。

ここで、島(2017)の氷山モデル(図1)を用いてこの授業を考えてみたい。島は道徳科で養う道徳性を氷山で表現している。

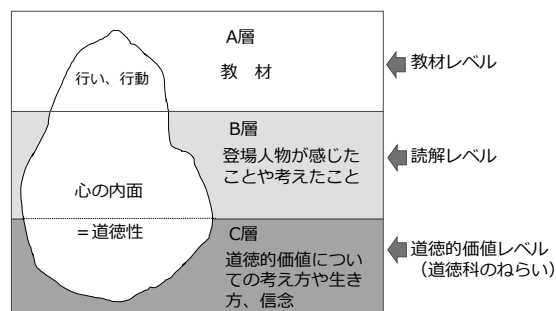


図1 島(2017)の氷山モデル
(島(2017) p.11-12より著者作成)

つまり、氷山の見えている部分が「行い、行動」を表し、見えていない部分が心の内面を表しており、「道徳性」とはこの部分に相当すると考えられ、道徳科の授業では、この見えていない部分を養うことが必要であるという。

氷山の見えているところが教材になり、資料に書かれていることになる。見えない部分が道徳性の部分であり、授業で求められるところであるが、この見えない部分が二階建てになっており、B層は教材の読解レベル、C層まで深められると道徳的価値レベルまで達することができたことになる。道徳科の授業で、C層まで達するためには、島は「問い」が重要であると述べている。

ここで、今回の授業実践を島の氷山モデルで考えてみると、A層からB層へ、或いは、A層とB層を行ったり来たりしている授業だと考えられる。となく、道徳の授業は、授業者の価値の押しつけを避けようとするため、子どもたちの発言を大切に、それを主体に授業を展開しようとする。それゆえ授業者の介入が少なく、A層とB層だけの授業展開となりがちである。そのことが、上述の授業者の道徳の授業を実践していく上での悩みとして表出されているのではないだろうか考える。

そして、もう一点は、指導者の本時のねらい、つまり、児童に学ばせたい、教えたい道徳的価値への理解

や解釈である。児童の発達段階や一人一人の児童の実態を踏まえて捉えられているのだろうか。授業者が道徳的価値に対する考えを明確に持っていなければ、児童の発言に対して的確な切り返しや問い返しをすることは、到底無理なことである。

道徳科では、道徳性を養うことが目標であり、具体的には、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」ことである。そのためには、教師が意図的にB層からC層へ掘り下げ導いていくことが重要であり、児童の発言だけではC層へ深まることは難しい。そこで、授業者のねらいに応じた「問い」が必要不可欠となる。

2.3. 授業改善方法

本実践において、C層に深めるためにはいかに「問い」が適切であるかが問われる。特に、「問い」に対する子どもの発言へのいわゆる問い返しや切り返しが、いかに行われているかがポイントであろう。

具体的な問い返しや切り返しの例を次に示す。

C3：自分たちが楽しくて、ほかの人のことは考えていない。」

⇒どうして他の人のことは考えないの？

⇒今までに、そんなことあった？

C9：なんで気づかなかったのだろう。

⇒何に気づくの？

C10：みんなの使うものを大事に使う。

⇒みんなの使うものって何？

⇒どうして大事に使わなければならないの？

C11：人に迷惑がかかるから次からやめよう。

⇒迷惑ってどういうこと？

⇒どんな迷惑？

C12：悪いことして、あの子困っているから。

⇒何が悪い？

⇒困っている原因は何？

C12の発言に「何が悪い？」と切り返せば、児童からは、「人に迷惑をかけている。」「服をよごした。」「ルールやきまりを守っていない。」などという反応が予想される。その時に、「ルールって何」「どうしてルールを守らなければならないの？」と問い返せば、ルールがあることによってみんなが楽しく生活できることやルールを守ることの気持ちよさに、主体的に児童は考えたり気づいたりしていくのではないだろうか。

3. 「アゲハチョウとクモ」の授業実践から分析

3.1. 授業実践内容

本実践は、「アゲハチョウとクモ」(坂本 他作(2002)

図2)を使って、平成23年6月に筆者がN小学校3年生(9人)を対象に実践したものである。

授業のねらいは、「生命の尊さを知り、生命あるも

(生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にすること)
「アゲハチョウとクモ」
ある晴れた夏の日、白い雲が緑の山からタワ〜のようにのぼっています。
クマゼミが桜の幹でシャオシャオと鳴いています。
たかしは、田んぼの横の草むらの道を歩いています。
む〜とするような暖かい空気と青草の香りが体を包んできます。
ばばはたばた。
おや、なんだろう？
たかしは、目の前の草むらのあだをのぞいてみました。
すると、何かの羽を動かしています。アゲハチョウです。黄色と黒の模様の羽。さなぎから成虫になったばかりのようで、とてもきれいです。ところが、コガネグモの網にかかってしまい、飛ぶことができません。
しばらくようすを見ていると、腹がとてつもなくコガネグモのメスが、網の真ん中からアゲハチョウに向かってじわじわと近づきました。どうやらコガネグモにとっては、待ちに待った獲物のようです。葉をさくさくたたくアゲハチョウは、ますます羽をばたばた動かして始めました。網は、はじくゆれています。
たかしは、はじめはアゲハチョウを助けて逃がそうと考えました。
でもそうすると、コガネグモのお母さんの食べ物がなくなり、卵が産めなくなってしまうかもしれません。
たかしは、どうしていいかわからなくなってしまうました。

図2 「アゲハチョウとクモ」(筆者ら作成)

のを大切にする。」と設定している。具体的には、一つしかない生命の尊さを知ったり、生命は受け継がれてきたものであるということに気づかせたりして、生命を大切にする心情を育てたいと考えた。

発問は、次の3つを用意した。

- | |
|---|
| ①「アゲハチョウにじわじわと近づいている母さんグモは、どんなことを考えているのかな?」 |
| ②「コガネグモの網にかかってしまったアゲハチョウは、どんな気持ちだろう?」 |
| ③「あなただったら、どうしますか?」 |

今回は、この3つの発問の中から③の発問に対する児童の考えについて示すこととする。

C1：アゲハチョウをたすけるほうがいいと思った。

理由は、命のほうが大事だからです。

C2：わたしは、アゲハチョウを逃がすほうがいいと思います。わけは、コガネグモは、たまごをうむこと、アゲハチョウは、自分の命をまもらしているから、たまごより命のほうが大切だから、アゲハチョウを助けるほうがいいと思います。

C3：コガネグモのたまごより命の方が大事だから、アゲハチョウを助ける。

C4：アゲハチョウを助けてあげる。理由は、成虫になったばかりのアゲハチョウがかわいそうだからです。クモもかわいそうだから、虫いがいの物をさがしてクモにあげる。理由は、クモもアゲハチョウも助けてあげたいからです。

C5：わたしは、アゲハチョウを助けてあげます。理由は、コガネグモの新しい命も大切だけど、一つしかない命がなくなることは、かなしいことだから、アゲハチョウを助けるほうがいいと思います。

C6：ほうっておく。もしも、アゲハチョウがほかのチョ

ウとけっこんしなかったら、新しい命ができな
いけど、コガネグモがアゲハチョウを食べたら、
たまごができて、新しい命ができるから、ほおっ
ておくし、食べるのを見るのがきもちがわるい
から。

C7：生き物は他の動物の命を食べて生きている。

C8：ちょうちょを助ける。どうしてかという、ち
ょうはきれいだから。かわりにこおろぎをあげる。
どうしてかという、こおろぎがきれいだから。

C9：ちょうちょをにがして、ほかの虫をとってくる。
たとえば、はえとかをつかまえて、たべさせたり
する。わけは、アゲハはそんなにきたくない
し、はえはきたないからです。

3.2. 児童の発言を分類する

今回の授業実践で、「物事を多面的・多角的に考え」
ることができているかをみるため、学習指導要領解説
の「生命の尊さ」の内容項目における各学年の内容を
参考にして、児童の発言を次の5つの観点で分類する
ことにした。

【生命の尊厳性（命は大切だ）】C1～C4

命の方が大事だからアゲハチョウを助ける、という考
えであり、「命が大事」ということを強調している。
ただし、コガネグモの卵を命として捉えられていない。

【生命の有限性（命は一つしかない）】C5

「一つしかない命がなくなることは、かなしいこと」
と考え、なくすととりかえすことができない、という
考えを持っている。

【生命の連続性（命はつながっている）】C6

「コガネグモがアゲハチョウを食べたら、たまごがで
きて、新しい命ができるから、ほうっておく」と述べ、
命がつながっていることを述べている。この児童は、
普段から自然図鑑や科学的な読み物に関心が高く、ア
ゲハチョウもコガネグモの卵も命あるものとして捉え
ている。

【生命の他力性（他の命をいただいて生きている）】
C7

「生き物は他の動物の命を食べて生きている。」という
考えを述べている。連続性と関係性があると考え、他
の命を犠牲にして生きている、ということ強調して
いる考えである。

【未発達】C8、C9

3年生としては、やや未発達な考えであり、この児童
たちが、他者の意見や考えに出会うことによって、ど
のような変容をするのかは、授業展開中から関心のあ
ることであった。

3.2. 授業を解析する

3年生という発達段階では、アゲハチョウの命の尊
厳性、有限性が大半を占めると予想していたが、生命

の連続性や他力性にまで考えが出されたのは驚きで
あった。

児童の振り返りの言葉を見ると、次のように思
考を広げることができていた。

C3は、「コガネグモのたまごより命の方が大事だか
ら、アゲハチョウを助ける。」と考えていたが、「コガ
ネグモに新しい命ができるからアゲハチョウを助けな
いという意見がおもしろかったです。」というように、
C6の生命の連続性という考えに関心を示している。

また、C1はC7の考えに触れて、「まえにお母さん
が、『いただきます』というのは、魚とかやさいの命
をいただいているから『いただきます』と言うんやよ、
と言っていました。お父さんも言っていました。校長
先生もしゅうかいのときに言っていました。C7の意
見は、それとよくにていると思いました。」と振り返っ
ている。

それに対して、C7は「わたしたちの生活で命を食
べてしまっていることがとてもかなしくなりました。
命を食べてしまっているから『いただきます。』と言
うんだなと思いました。今日からありがたく食べて『い
たいただきます。』と『ごちそうさま。』ときっちりと言
いたいと思いました。いろいろ命について考えてむず
かしいなと思いました。命について学んでいい経験に
なったと思います。」というようにこれまでの生活を
振り返ったり、生活に生かしたりしていこうという態
度を示している。

未発達に分類されたC8は、「ちょうちょを助ける。
命は一つしかないです。」というように、友だちの考
えを聞くことによって、生命の有限性に気づきだして
いる。

このように発問①②で、母さんグモ、アゲハチョウ
に寄り添わせ、それをもとに「あなたならどうします
か。」という自我関与的、かつ問題解決的な発問をな
げかけることによって多様な「考え」を導出すること
ができた。また、それらを「議論」することによって、
子どもたちは生命について「多面的・多角的に考え」
ることができた。3年生の子供たちには、生命につ
いて最初から多面的・多角的に思考することは難しい
ことであるが、多様な意見や考えに出会うことによって、
それまで持っていた道徳的価値への理解を深め、自己
の生き方についてこれまでよりも広く深く考えること
ができたように思う。

4. 授業実践から振り返る

2つの授業実践からいえることは、何も新しいこと
をしているわけではないということである。

1つ目の「黄色いベンチ」の実践では、中心発問と
いう「問い」がもつ力や、ただ1つの問いで終わるの
ではなく、その考えをより深める問い返しや切り返し

が児童の深い学びへと導いていることがわかる。こうすることで、児童の「主体的」な「対話」を深めることで、「考え、議論する道徳」が成立し、「多面的・多角的な考え」を交流することができているのである。このような実践は、今に始まったものではなく、授業前には中心発問についての検討を言葉の一言一句に至るまで行ってきた。また、子どもの発言予想を丁寧に言い、そのことへの対応の仕方についても、検討を行ってきた。このような、道徳に対して熱心に取り組んできた教師が行ってきた授業作りを伝承していくことが重要であろう。

2つ目の「アゲハチョウとクモ」の実践では、資料の力を生かして、自我関与的かつ問題解決的発問を投げかけることにより、多様な意見を引き出し、「多面的・多角的な考え」を交流することを実現することができている。

しかし、これはそれだけが理由だとはいえない。道徳授業をうまく成立させるためには、学校・学級の現状をしっかりと把握し、児童の心に染み入るような授業をつくり出すことが大切である。2つ目の事例を実践した学校の児童は、日頃から自然とふれあい、昆虫などの生き物と関わるのが比較的が多い。日頃の生活と道徳の授業がうまくかみ合わされた瞬間だといえる。

また、2つ目の事例だと理科との関連も意識している。3年生の理科には、「チョウを育てよう」という単元があり、児童はモンシロチョウを実際に育てる経験をしている。この経験により、すでにチョウの生命の大切さに気づきを得て、チョウの生命を守る心が育まれているであろう。逆に、クモの卵に対する生命の存在や生命の継続性については、未だ気づいていないと思われる。今回の道徳授業を通して、多様な生命に対する考え方は、今後の理科の授業にもつながっていくであろう。こうした他教科等との関連を意識した総合単元的な道徳授業の構成をすることで、より深い道徳性を育むことができるのである。

最後に、児童によって道徳性の発達段階は違っており、様々な発達段階の考えを交流することで道徳性を

育んでいくことが深い学びにつながっていくものだと考える。今回の授業実践でも生命の尊厳性、有限性から連続性、他力性まで様々な発達段階の考えが児童から出されていた。しかし、これはあくまで高次の発達段階を全員が目指すものではない。学習指導要領解説に示される3年生の内容項目は「生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること。」となっている。この発達段階に即して、「多面的・多角的な考え」を引き出すことで、児童の道徳的価値に対する理解を深めていくことが必要だと考える。

以上、2つの実践から考えられることは、これまで道徳授業を熱心に実践する教師たちが、日夜、教材研究を深め、実践し続けてきた内容である。しかし、これまで多くの学校では、このような実践を顧みず、つい読み物資料の読解で終わってしまう授業が繰り返されてきたのが現実である。今回の改訂は、新たな手法で、道徳の授業を根本から覆すものではない。このような実践を意識し、より道徳性を養うことができるような授業実践が望まれているものだと考える。

参考文献

- ・文部科学省 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳 編 平成27年7月
- ・文部科学省 私たちの道徳 小学校1・2年
- ・赤堀博行(2016) これからの道徳教育と「道徳科」の展望 東洋館出版社
- ・湊秋作(2002) 田んぼの学校 まなび編 農文協
- ・坂本善光、芝崎勝善、田原正己、湊秋作(2002) 「アゲハチョウとクモ」
- ・島恒生(2017) 第1章「島恒生 総論「考え、議論する道徳」に向けて」「みんなでつくる「考え、議論する道徳」」 小学館
- ・諸富祥彦編著(2017) 考え、議論する道徳科授業の新しいアプローチ 10 明治図書
- ・押谷由夫(1999) 新しい道徳教育の理念と方法 東洋館出版社
- ・ローレンス・コールバーグ(著)、岩佐信道(訳)(1987) 道徳性の発達と道徳教育 麗澤大学出版会